O PROCESSO FORMATIVO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS[1]

Claudivan Sanches Lopes
Professor na Universidade Estadual de Maringá, Paraná, Brasil E-mail: cslopes@uem.br

RESUMO

Este trabalho trata do processo de apropriação, produção e desenvolvimento dos conhecimentos/saberes necessários à docência em Geografia na escola básica e está baseada em tese de doutorado recentemente defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana na Universidade de São Paulo. No bojo das pesquisas que têm por escopo a *profissionalização dos professores* e seu principal corolário, os *saberes docentes*, pretende-se contribuir, de maneira geral, para o reconhecimento e maior valorização social do trabalho docente e, particularmente, com a melhoria dos processos de formação do professor de Geografia. Para tanto, além de pesquisa bibliográfica, que focaliza esse campo de investigação, obtiveram-se dados e informações em observações de aula e entrevistas com cinco professores experientes e especialistas nessa área do currículo escolar que atuam no município de Maringá, Paraná, Brasil.

Palavras-chave: Formação do professor de Geografia. Saberes docentes. Profissionalidade. Ensino de Geografia.

Introdução

Discutimos, neste trabalho, o processo de apropriação, produção e desenvolvimento dos conhecimentos/saberes necessários à docência em Geografia na escola básica. Baseado em tese de doutorado recentemente defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana na Universidade de São Paulo- USP[2], o situamos no bojo das pesquisas que têm por escopo a *profissionalização dos professores* e seu principal corolário, os *saberes docentes.* Pretendemos contribuir, de maneira geral, para o reconhecimento e maior valorização social do trabalho docente e, particularmente, com a melhoria dos processos de formação do professor de Geografia. Para tanto, além de pesquisa bibliográfica, que focaliza esse campo de investigação, obtivemos dados e informações em observações de aula e

[1] Agradecemos ao CNPq e à Fundação Araucária pelo auxílio financeiro.
[2] A tese intitulada "O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade" foi defendida em Março de 2010 e foi orientada pela professora Dr.ª Nídia Nacib Pontuschka.

entrevistas com cinco professores experientes e especialistas nessa área do currículo escolar que atuam no município de Maringá, Paraná, Brasil. Colocamos em discussão, deste modo, questões que se referem àqueles saberes que revelam as especificidades do conhecimento profissional dos professores em geral e, particularmente dos professores de Geografia, no presente momento histórico. O que caracteriza a especificidade dos conhecimentos profissionais dos professores? Quais os significados do *ser professor* e do *ofício de professor* em nosso tempo? Os professores produzem saberes no âmbito de sua prática pedagógica? Que tipo de formação poderia contribuir mais concretamente para os professores alcançarem êxito em seus projetos de maior autonomia e desenvolvimento profissional?

Entre o passado e o futuro: os professores e seus saberes profissionais

Uma das características próprias do conceito de profissão é a posse de um saber específico que o distinga no mundo do trabalho. Todavia, no caso do professor, é bastante complexo definir qual é o saber próprio de sua profissão, porque tal compreensão, como aponta Cunha (1999, p. 131), "[...] está condicionada pelo referencial que se tem da função docente" e outro aspecto a ser considerado é que, "[...] sendo a educação uma prática social, o exercício da profissão docente estará sempre circunstanciado a um tempo e a um lugar, num desafio constante de reconfiguração de suas próprias especificidades".

As pesquisas que focalizam os *saberes docentes* (TARDIF, 2006; GAUTHIER *et al*., 1998; SHULMAN, 2005b) representam uma das frentes em que se procuram soluções para os problemas que afetam a formação e a prática profissional dos professores no Brasil e em diversas partes do mundo. A perspectiva mais estimulante, de nosso ponto de vista, é a possibilidade de compreender mais profundamente e explicitar, no presente momento histórico, a natureza e a especificidade dos saberes profissionais do professor. Como ressalta Roldão (2007), o conhecimento profissional específico do professor, mediante o qual poderia mais facilmente ser reconhecido socialmente, se constitui no "elo mais fraco da profissão". Crê-se, desta perspectiva, que tal empreendimento possa contribuir com o processo de construção da profissionalidade docente e seu desenvolvimento profissional.

A perspectiva que aqui advogamos corrobora a ideia de que, paralelamente à busca de conhecimentos para o ensino externamente à profissão, é fundamental identificar os conhecimentos produzidos no ensino, ou seja, os conhecimentos produzidos pelos professores em seu contexto sempre complexo de trabalho. Os ventos que sopram da academia sempre são bem-vindos, entretanto estes não são os únicos “motores” que podem fazer mover e desenvolver a profissão. A força da profissão deve brotar, fundamentalmente, do seu interior, pelo estabelecimento de uma comunidade profissional consciente de seu papel no ensino. Defendemos, portanto, que o repertório de conhecimentos profissionais mobilizados pelo professor em seu trabalho é composto tanto por aqueles conhecimentos elaborados por investigadores especializados nas diversas áreas afins à educação e à disciplina que ministra como por aqueles *conhecimentos* elaborados, individual ou coletivamente, pelos próprios professores no processo de reflexão sobre suas práticas.

Um aspecto importante das pesquisas sobre o *saber docente* é a consciência do caráter social desse saber e da própria profissão do professor (TARDIF, 2006; GAUTHIER *et al*., 1998; NÓVOA, 1992). Esses saberes são articulados e rearticulados continuamente nos diferentes momentos históricos. Embora procedam de diferentes fontes, são compósitos, complementares, interdependentes e encontram seu pleno significado, simultaneamente, no ambiente pedagógico, representado pela sala de aula, e, de modo mais amplo, na vida cotidiana, no curso geral do processo social e histórico. Como afirma Gauthier *et al*. (1998, p. 339), o saber docente, como qualquer saber, é “[...] o resultado de uma produção social e, enquanto tal, está sujeito às revisões e às reavaliações que podem mesmo ir até a refutação completa”. O espaço da sala de aula, lugar privilegiado da prática docente, deve ser analisado em sua articulação com os problemas sociais vividos coletivamente pelo professor, pelos alunos e pela comunidade escolar.

Profissionalidade e processos de profissionalização do professor

A constituição de um corpo de saberes próprios ou específicos do ofício de ser professor está na base dos processos de profissionalização e do

exercício da profissionalidade docente. Estes saberes são considerados como instrumentos vitais da atuação profissional dos professores.

Foram os ventos do movimento internacional pela profissionalização do ensino que conduziram os pesquisadores a investirem esforços na caracterização e formalização do conhecimento profissional do professor. Nesse sentido, propomo-nos aprofundar a compreensão e a importância que a composição/legitimação desse corpo de saberes possui em sua interface com os projetos de conquista de maior profissionalização e, mais especificamente, com os processos de construção de exercício mais eficaz da profissionalidade docente.

Após breves considerações a respeito do conceito de profissionalização e profissionalidade assumidos neste trabalho, passaremos a caracterizar o contexto sócio-histórico-educacional em que se insere esse processo, com suas possibilidades, ambiguidades e perigos. Em seguida, discutiremos os possíveis significados do *ser professor* e do *ofício de professor* em nosso tempo. Trata-se de uma visão prospectiva, que tem nos estimulado à busca pessoal pela compreensão de como se realiza a docência de maneira geral, e, como formador de professores de Geografia, pelo aspecto distintivo da prática do professor desta disciplina no currículo escolar.

Considerando as análises de Cunha (1999); Gauthier (2006); Gauthier *et al.* (1998); Sacristán (1995); Contreras (2002), podemos afirmar que a profissionalização designa um processo que consiste, por uma parte, em formalizar os saberes, as habilidades e as atitudes necessárias para o exercício de uma profissão e, por outra, em fazer que se reconheça essa experiência profissional na sociedade. Trata-se, como afirma Cunha (1999, p. 132), “[de] um processo histórico e evolutivo que acontece na teia das relações sociais e refere-se ao conjunto de procedimentos que são validados como próprios de um grupo profissional, no interior de uma estrutura de poder”.

De acordo com o entendimento de Gauthier (2006), a profissionalização remete a dois processos diferentes, mas complementares: a profissionalidade e o profissionalismo. O primeiro, que interessa mais de perto aos objetivos deste trabalho, está mais relacionado a processos internos, que “[...] consiste em um conjunto de características mais ou menos formalizadas de uma profissão em uma época determinada” (GAUTHIER, 2006, p. 167). É a

expressão da atuação prática, o específico de ser professor, a base para a construção da profissão. O segundo é um processo externo que, como ressalta o mesmo autor (2006, p. 168), “[...] implica de alguma maneira um trabalho que tende a favorecer o reconhecimento pela sociedade da experiência que possuem os membros de um corpo profissional”. Está relacionado, portanto, ao controle ocupacional e à elevação do status social da profissão.

Para os fins deste trabalho, seguimos a definição proposta por Sacristán (1995, p. 65), que entende a profissionalidade como “[...] a afirmação do que é específico na acção docente. Isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Por ser um processo, está vinculado ao “aumento do domínio profissional de uma atividade” e visa, “ampliar a possibilidade de agir sobre a prática a partir de saberes formalizados” (BOURDONCLE, *apud* GAUTHIER *et al*.,1998, p. 61).

É fundamental reter a imagem de profissionalidade docente como aquilo que é *específico do professor* e, ao mesmo tempo, a ideia de *qualificação* para o desenvolvimento mais consciente e autônomo da profissão. A boa prática profissional docente seria, nesta perspectiva, o resultado de um investimento individual e coletivo mais consciente e contínuo de integração/produção de saberes profissionais. Os saberes se constituiriam na “matéria viva” que dinamiza e põe em movimento a profissão.

Ressaltamos que, embora o saber do professor carregue as marcas de sua subjetividade, estamos diante de um saber que é social, ou seja, que está enraizado na cultura de uma instituição – a escola – e, mais amplamente, no interior de uma determinada sociedade. A profissionalidade de qualquer grupo profissional está inextricavelmente, conectada aos desafios, possibilidades e limites impostos pelo desenvolvimento histórico e social, ou seja, só encontra concretude histórica e social no interior de um determinado tempo. Por isso, é importante sublinhar que, como revela a análise histórica da atividade docente, os processos de profissionalização e de conquista de maior profissionalidade não são lineares nem unívocos. O risco de recuos para situações de proletarização e de funcionarização reforçadas está sempre presente (ROLDÃO, 2007; APPLE, 1997; SACRISTÁN, 1995).

Ser professor: os elementos distintivos e a natureza do seu conhecimento profissional

É muito conhecido e, lamentavelmente, muito repetido o aforismo atribuído a George Bernard Shaw "quem sabe faz, quem não sabe ensina[3]". Apropriado por uma mentalidade pragmática e tecnocrática, o aforismo de Shaw encontrou solo fértil para interpretações equivocadas que resultaram em uma simplificação descaracterizadora do ato de ensinar. O uso corrente da expressão, na verdade, um insulto que fere a sensibilidade profissional e pessoal dos professores, não é, na verdade, ingênuo e carrega um matiz ideológico em que o professor é um mero reprodutor de conhecimentos formulados por outrem, "um papagaio destituído de saberes". Como podemos deduzir, o resultado foi a vulgarização do conteúdo da profissionalidade do professor e, consequentemente, o solapamento de sua autoridade.

De fato, o cientificismo moderno, ao separar o trabalhador de seus saberes, desqualificou o "ser profissional", transformando "a profissão" em um ato mecânico de simples reprodução, baseado em destrezas técnicas. Para Santomé (1998), esse processo de desqualificação e atomização de tarefas ocorrido no âmbito da produção e da distribuição também foi reproduzido no interior dos sistemas educacionais. Segundo esse autor, A taylorização no âmbito educacional faz com que nem professores nem alunos possam participar dos processos de reflexão crítica sobre a realidade, favorece o barateamento da mão de obra, ao mesmo tempo que distancia os trabalhadores dos processos de decisão e de controle sobre o seu próprio trabalho. Operou-se, dessa forma, a fetichização das tecnologias aplicadas na educação (MONTEIRO, 2002) e a consequente desvalorização social e econômica da profissão docente. Ao eclipsar a especificidade do conhecimento profissional do professor, foi possível a banalização do ato de ensinar e, de maneira mais geral, da formação e da profissão docente.

No Brasil, o paradigma educacional de *tendência tecnicista* foi institucionalizado por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692 de 1971, durante o governo militar (1964-1985), e afetou, sensivelmente, os

---

[3] O aforismo, de acordo com Shulman (2005a, p. 96), "[...] figura em *Máximas para revolucionários*, um apêndice de sua obra teatral *Homem e super-homem*".

cursos de formação de professores nos diversos campos disciplinares que compõem o currículo escolar. Com a aprovação desta Lei a Geografia e a História, por exemplo, que, antes, compunham campos afins de aprendizagens, mas distintos em virtude de suas especificidades, passaram a constituir, artificialmente, uma única disciplina do currículo. Com a criação dos Estudos Sociais – nos moldes aligeirados de uma "licenciatura curta" –, asseveram Pontuschka; Paganelli e Cacete (2007, p. 66), "[...] a política educacional subordinou a estrutura do ensino universitário a uma tendência perigosamente ambígua, segundo a qual a formação do professor deve ser reduzida em comparação à do pesquisador". Sua implementação produziu, como mostra Seabra (1981) ao analisar especificamente o campo disciplinar da Geografia, o rebaixamento dos parâmetros de averiguação da qualidade do conhecimento profissional do professor dessa disciplina, decretando, como já salientamos, um aligeiramento da formação do licenciado e uma redução de seus conhecimentos científicos. Embora já extinta e substituída, essa Lei e, evidentemente, as concepções filosóficas e ideológicas que as fundamentam, deixou, sem dúvida, marcas profundas no sistema educacional brasileiro e, particularmente, na formação de professores[4]. Essa breve reflexão nos ajuda compreender, seguindo o raciocínio de Santomé (1998) que desapropriações desse tipo não são ingênuas e sim ideológicas e políticas.

É nesse contexto adverso a uma educação de caráter emancipatório e à autonomia do professor que inúmeros pesquisadores têm somado esforços em resgatar o valor do saber profissional e da profissão docente. Entre outros, podemos destacar as tentativas em caracterizar os professores como "profissionais reflexivos" (SCHÖN, 1992), como "pesquisadores" (ZEICHNER, 1993; 2003; LÜDKE, 2001; ANDRÉ, 2001), como "artistas" (STENHOUSE, 1985), como "autônomos" (CONTRERAS, 2002), como "críticos" (CARR; KEMMIS, 1988), como "intelectuais críticos" (GIROUX, 1997), como "intelectuais críticos-reflexivos" (PIMENTA, 2002). De diferentes modos e perspectivas, esses e outros autores creditam aos professores um papel destacado na consecução dos objetivos da educação.

---

[4] Não desejamos analisar em detalhes, aqui, esta questão, mas apenas contextualizar a questão que apresentamos. A literatura sobre o tema é ampla. Veja, por exemplo, a análise de Saviani (2007).

No interior deste grande movimento e discutindo o aforismo de Shaw, Lee Shulman (2005a) considera que o "sucesso" de sua repercussão e propagação aconteceu pela incompreensão do ato de ensinar – função própria do professor. Lembrando que, durante toda a Idade Média, o título de Mestre ou Doutor (por muito tempo, termos intercambiáveis) era concedido a quem não apenas conhecia uma determinada matéria, mas, sobretudo, a quem era capaz de ensiná-la, o autor formula, baseado na autoridade de Aristóteles[5], um novo aforismo: *quem sabe faz, quem compreende ensina.*

Desconstruindo o argumento implícito na frase de Shaw, destaca que a especificidade e a originalidade da função do professor residem na capacidade de *transformar* os conteúdos que domina em conhecimento assimilável pelos alunos. Evidenciando que a compreensão profunda dos conteúdos é um momento prévio para a atividade docente, afirma que a prova cabal de compreensão de um conteúdo é a capacidade para ensiná-lo, ou seja, de *transformá-los*, mediante uma ação complexa, em objeto de ensino. Conclusivamente, o bom professor ou o professor profissional, como assinala Roldão (2007, p. 101, grifos da autora), "[...] é aquele que *ensina* não apenas *porque sabe*, mas porque *sabe ensinar*". E *saber ensinar,* prossegue a autora

> [...] é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular (isto é, que se pretende ver adquirido, nas suas múltiplas variantes) – seja qual for a sua natureza ou nível – pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente – processo mediado por um sólido *saber científico* em todos os campos envolvidos e um *domínio técnico-didático* rigoroso do professor, informado por uma contínua postura *meta-analítica*, de *questionamento intelectual* da sua acção, de *interpretação* permanente e realimentação contínua[6] (p. 101-102, grifos da autora).

---

[5] O texto de Aristóteles, no qual se baseia Shulman (Wheelwrigth *apud* Shulman, 2005a, p. 205), é o seguinte: "Consideramos que los maestros artesanos son superiores no solo porque manejan la teoría y *conocen* las razones para actuar como lo hacen. A grandes rasgos, lo que distingue al que sabe del ignorante es la capacidad de enseñar, y por ello sostenemos que es el arte y no la experiencia lo que constituye el verdadero conocimiento (episteme), es decir, que los artistas pueden enseñar y otros (por ejemplo, los que no han aprendido un arte mediante el estudio sino que simplemente han adquirido empíricamente una destreza) no pueden hacerlo".

[6] Como acrescenta Roldão (2007, p. 102, grifos da autora), "[...] saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente

O saber profissional do professor resiste, portanto, à possibilidade de ser decomposto por meio de uma relação de competências (*saber fazer*), como apregoa o tecnicismo educacional, bem como por imagens de metáforas explicativas.

À guisa de conclusão: olhando para o futuro: os professores em busca de seus saberes, de sua profissionalidade e de sua profissionalização

A busca pelo saber distintivo da profissão e pela efetivação da profissionalidade docente deve estar marcada pela reinvenção contínua de práticas em um contexto de relativa autonomia (MONTEIRO, 2003). Reinventar ou reconstruir práticas e saberes e, consequentemente, fortalecer uma identidade profissional não significam abandonar, simplesmente por serem velhas, outras práticas ou saberes. Para Pimenta (1999), uma identidade profissional se constrói, além do exame constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições, a partir da "[...] reafirmação de práticas consagradas culturalmente". Ou seja, "[...] práticas que resistem a inovações porque prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade" (p. 19).

Nessa perspectiva, ao invés de rejeitarem a realidade na qual estão inseridos, idealizando, no passado ou no futuro, uma determinada circunstância desejada, mas irreal, os professores podem valorizar a situação diante da qual se encontram como uma oportunidade de pensar, individual e coletivamente, os saberes necessários ao exercício da profissão. À medida que supera a concepção tecnicista, na qual o professor é um mero reprodutor de conhecimentos produzidos em outros âmbitos, reconhece-se como produtor de conhecimentos profissionais por meio da reflexão sobre suas próprias práticas. Não se trata mais, como já foi afirmado, de acumular técnicas de pretensa validade para situações indistintas e complexas, mas de dominar um corpo de saberes capaz de subsidiar discernimentos e tomadas de decisão com o objetivo de promover a melhor educação. Parte-se do pressuposto de que as situações profissionais enfrentadas pelo professor sempre são, em alguma

---

operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um *profissional de ensino*, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo, de que procuramos clarificar algumas dimensões".

medida, moldáveis e que, deste modo, ele deve desempenhar papel ativo neste processo.

A ideia de negar o domínio de técnicas, com pretensa validade para situações indistintas e complexas, em favor da posse de certo *discernimento* na definição de um docente eficaz não implica sugerir que determinadas técnicas não possam ser aplicadas, mas que a decisão sobre sua utilização ou não deve estar ancorada no repertório de conhecimentos do professor, em outras palavras, nos conhecimentos que estão na base de sua profissionalidade, tal qual já definida aqui por Sacristán (1995). Como podemos ver, trata-se de um trabalho intelectual apurado, que envolve, considerando os diversos contextos de sua prática, análise, julgamento e deliberação. Nesse contexto, o professor pode adaptar essas técnicas, modificá-las ou rechaçá-las. O professor não é um mero executor do currículo escrito ou pré-ativo, é, também, um de seus artífices.

Entretanto é preciso alertar para os perigos que uma interpretação intimista ou individualista desse processo poderia desencadear no professor. Em um extremo, alguns professores poderiam presumir-se dotados de superpoderes ou dons maravilhosos capazes de transformar, "com um toque de mágica", uma situação difícil. Noutro extremo, outros professores, ou esses mesmos professores em circunstâncias indesejadas e extremas, poderiam desenvolver processos de autoculpabilização que, como têm mostrado pesquisas recentes e já destacadas neste texto, trariam sérios prejuízos à saúde física e mental dos mesmos. O solipsismo[7] que preside tais posturas pouco contribui à consecução de uma profissionalidade baseada em saberes possíveis de serem socializados, por estarem centralizados em uma "reflexão" individual, solitária, não-comunicável. Nessa perspectiva, o profissional compreende que sua atividade só encontra sentido pleno se considerado o contexto mais amplo no qual ela está inserida. Contexto esse sempre complexo e dinâmico, que está em constante evolução e transformação.

Destacamos, mais uma vez, que não é possível investir na edificação dos saberes da docência e pensar em uma nova profissionalidade para os professores da Educação Básica sem analisar as reais condições de

[7] Doutrina segundo a qual a única realidade no mundo é o eu; o eu individual de que se tem consciência, com suas modificações subjetivas, é que forma toda a realidade.

trabalho a que estão submetidos. Há consenso entre pesquisadores preocupados com a questão que pouco ou muito pouco é possível de ser feito em educação se não se considera a situação em que se exerce a docência (PIMENTA, 2002; SACRISTÁN, 1995; ZEICHNER, 2003; FRANCHI, 1995).

Sintetizando a argumentação até agora desenvolvida, podemos afirmar que a profissionalidade docente, bem como seu componente nuclear – os saberes da docência – não podem ser confundidos com o simples acúmulo de competências técnicas. Trata-se de um conjunto integrado (um compósito) de conhecimentos que tem como fio condutor a própria História. Devem ser articulados e rearticulados em função dos problemas vividos pela sociedade e pela educação nos diferentes momentos históricos. Plurais e procedendo de diferentes fontes, esses saberes são complementares e interdependentes. Permitem ao professor, em consonância com os interesses de seus alunos, exercer a sua profissão com maior autonomia. Nesse sentido, articulado com os problemas sociais vividos coletivamente, o trabalho escolar é uma oportunidade ímpar de observação crítica do mundo.

Desse modo, considerando os objetivos deste trabalho, buscamos mostrar, de forma prospectiva, que o movimento em prol da constituição dos *saberes da docência* é, seguramente, uma tentativa importante na luta política de recuperar a qualidade e o conteúdo do ofício do professor, esvaziado ou desqualificado pela introdução da racionalidade técnica no campo educativo e pelo controle burocrático por parte dos poderes estatais e, ainda, pelas péssimas condições em que se exerce a docência em diversos países do mundo, particularmente no Brasil. Trata-se de um requisito essencial para a profissionalização e a profissionalidade docente, um fator importante para a superação das tutelas que, historicamente, legitimaram e sustentaram a prática docente (NÓVOA, 1995). Todavia abandonar a “proteção” e o “amparo” da Igreja ou do Estado, seus tutores históricos, e, ao mesmo tempo, estabelecer um diálogo mais simétrico com os conhecimentos produzidos no âmbito da universidade implicam em maior liberdade e autonomia na profissão, porém em maior responsabilidade. Trata-se de um grande desafio.

Portanto, a contínua busca de conhecimentos para o exercício da docência e a necessidade de constante qualificação profissional, que unem consensualmente pesquisadores e legisladores educacionais em nosso tempo,

devem estar *orientadas*, na perspectiva vislumbrada por esta pesquisa, para desenvolver nos professores em serviço e nos futuros professores uma atitude investigativa em face de seu trabalho e de sua tarefa específica. Não se trata mais de frequentar cursos e palestras para apenas assimilar as teorias e os conhecimentos de ponta da ciência geográfica, nem de apreender os novos métodos pedagógicos produzidos pelas ciências da educação. O que é fundamental, num contexto de relativa autonomia, é o professor realizar um trabalho reflexivo sobre sua própria atuação profissional de modo a formalizar esses saberes.

Nessa trilha e em sintonia com a tradição intelectual em que está alicerçada esta pesquisa, é preciso investir na pessoa do professor e trabalhar no sentido de dar um estatuto ao saber emergente da sua experiência profissional, proporcionando-lhe possibilidades de se apropriar coletivamente dos saberes de que é portador. Reconhecer os professores como sujeitos do conhecimento e produtores de saberes, valorizando sua subjetividade e tentando legitimar um repertório de conhecimentos sobre o ensino a partir do que eles são, fazem e sabem, constitui as bases para a elaboração de programas de formação. Assim, o endereço onde se devem buscar as soluções para os problemas enfrentados no dia a dia da instituição escolar e, particularmente, no ensino de Geografia não é somente o mundo da academia e as obras de ponta dos pesquisadores da ciência de referência, mas, também e conjuntamente, no fértil diálogo no interior de uma comunidade profissional. Isso não significa a rejeição de análises teóricas em função de um praticismo exacerbado. A ampliação da profissionalidade do professor está implicada em maior consciência da possibilidade de a prática gerar novos saberes sem negar a importância do conhecimento formal na produção desses mesmos saberes.

Referências:

APPLE, M. *Os professores e o currículo*: abordagens sociológicas. Lisboa: Educa, 1997.

CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado.* Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CUNHA, M. I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (Orgs.). *Desmistificando a profissionalização do magistério.* Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 127-147.

CONTRERAS, J. *A autonomia dos professores.* São Paulo: Cortez, 2002.

FRANCHI, E. P. A insatisfação dos professores: conseqüências para a profissionalização. In:_____. (Org.). *A causa dos professores.* Campinas, SP: Papirus, 1995. p. 17-90.

GAUTHIER, C. *et al*. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.* Ijuí, RS: Unijuí, 1998.

GAUTHIER, C. La política sobre formación inicial de docente en Quebec. *Revista de Educación*, n. 340, p. 165-185, 2006.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais.* Porto Alegre: Artmed, 1997.

MONTEIRO, A. M. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares.* 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 129-147.

MONTEIRO, A. M. C. Entre saberes e práticas: a relação de professores com os saberes que ensinam. In: ANPED, REUNIÃO ANUAL. 26., 2003, Poços de Caldas. 2003, Poços de Caldas. *Anais eletrônicos*... Rio de Janeiro, 2003.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.) O*s professores e a sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVIA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1995**.** p. 13-34.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito.* São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PONTUSCHKA; N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. *Para ensinar e aprender Geografia.* São Paulo: Cortez, 2007.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação.* São Paulo, v. 12 n. 34, p. 94-103, 2007.

SEABRA, M. F. G. Estudos sociais e vulgarização do magistério e do ensino de 1 e 2 graus. *Boletim Paulista de Geografia,* n. 58, p. 121-133, 1981.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.

SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade.* Porto Alegre: Artmed, 1998.

SHULMAN, L. S. El saber y entender de la profesión docente. *Estúdios Públicos,* Santiago-Chile, n. 99, p. 195-224, 2005a.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado* Granada-España*,* ano 9, n. 2, p. 1-30, 2005b. Disponível em: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev92art1.pdf>. Acesso em: 27 maio 2007.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77-91.

STENHOUSE, L. El profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revista de Educación,* Madrid, n. 277, p. 43-53, 1985.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional.* 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva do professor: ideias e práticas.* Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E; M. A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. 3. reimpressão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 207-236.